

Zwick, Elisabeth

Religion und Bildung: Erbe als Auftrag. Grundlagen und Implikationen aus pädagogischer Sicht

Bildungsforschung 7 (2010) 1, S. 11-38



Quellenangabe/ Reference:

Zwick, Elisabeth: Religion und Bildung: Erbe als Auftrag. Grundlagen und Implikationen aus pädagogischer Sicht - In: Bildungsforschung 7 (2010) 1, S. 11-38 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47034 - DOI: 10.25656/01:4703

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47034>

<https://doi.org/10.25656/01:4703>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Religion und Bildung: Erbe als Auftrag. Grundlagen und Implikationen aus pädagogischer Sicht

Elisabeth Zwick

Da sich die Pädagogik angesichts aktueller Entwicklungen sachlich begründet mit Religion beschäftigen muss, konzentriert sich der Beitrag auf eine systematische Analyse des Verhältnisses von Religion und Bildung. Betrachtet werden das Verhältnis von Religion und Paideia, Problemfelder der Hellenisierungsthese, das Verhältnis von Glaube und Vernunft sowie bildungstheoretische und praktische Konsequenzen der aus historisch-systematischer Sicht konstitutiven Vernetzung von Religion und Bildung.

1. Einleitung

„Religion ist auf die Agenda der modernen Wissenschaften zurückgekehrt“ (Graf 2004,15). Zu erinnern ist hier nicht nur an Max Webers inzwischen altbekannte (und mannigfach diskutierte) Forschungen zum Verhältnis von Religion und Wirtschaft (vgl. Weber 1991, 1998, 2005; Schluchter 1981, 1988), für sich sprechen vielmehr auch die vielfachen institutionellen Einrichtungen an verschiedenen Universitäten. Neben dem „Zentrum für Religion und Gesellschaft“ an der Universität Bonn können hier beispielsweise der „Universitäre Schwerpunkt Religion“ an der Universität Erfurt oder das interuniversitäre Netzwerk „Zentrum für Religion, Wirtschaft und Politik“ der Universitäten Basel, Lausanne, Luzern und Zürich genannt werden, deren Gründungen und Schwerpunktsetzungen die derzeitige Neubewertung der Rolle von Religion in kulturellen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Prozessen deutlich werden lassen. Allein angesichts dessen, dass Pädagogik in Praxis und Theorie konstitutiv mit diesen Prozessen verbunden ist, lässt Religion als ein auch für die Pädagogik relevantes Thema erscheinen. Dass und wie Pädagogik und Religion verbunden waren und sind, zeigt v.a. die Komponente der Bildung. Zu verweisen ist dabei nicht nur darauf, dass der Begriff Bildung auf Meister Eckhart (+ 1328) zurückgeführt werden kann und dass die Entwicklung des Bildungsbegriffes zu einem pädagogischen Terminus eng mit dem pietistischen Verständnis von 'bilden' verbunden ist, sondern auch darauf, dass die Verbindung von Religion und Bildung ein sachliches Grundelement der europäischen

Bildungsgeschichte darstellt. Und diese Frage nach dem Verhältnis von Religion und Bildung erweist sich als eine Frage, die nicht nur als historisches Erbe gesehen werden kann, sondern auch als aktueller Auftrag gesehen werden muss.¹

2. Religion und Bildung: Rahmenbedingungen der Thematisierung in pädagogischer Kontextualisierung

Dass Religionen nicht nur als im Privaten situierte Sinnsysteme oder als institutionalisierte und mehr oder weniger ritualisierte Orientierungsmuster betrachtet werden können, dass sie vielmehr für die Bildung kollektiver Mentalitäten soziale, politische und kulturelle Produktivkraft haben, lässt die mit eigenen Chancen und Problemen verbundenen Begegnungen der Religionen in einer multikulturellen Gesellschaft und globalisierten Welt zu einer besonderen Herausforderung für die Pädagogik werden. Will sich diese nicht in Formalismen erschöpfen, sondern ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht werden, muss sie aber auch fähig sein, sachlich begründet zu spezifischen Entwicklungen Stellung nehmen zu können – sei es zu der in vielfältigen Schattierungen auftretenden Renaissance religiöser Bewegungen oder zu vermeintlich pädagogisch begründeten, im Grunde jedoch aus problematischen, im Umkreis religiös fundamentalistischer (amerikanischer) Bewegungen entstandenen Angriffen auf und Ablehnungen des institutionalisierten Schulsystems. Gerade letzteres Problem führt wohl deutlich vor Augen, dass sich die Pädagogik mit Religion zu befassen hat, und dies nicht nur in einer oberflächlichen, Fakten und Entwicklungen lediglich konstatierenden Weise, sondern in einer auf Sachkenntnissen gegründeten und reflektierenden Form. Aus diesem Grund stehen nachfolgend auch nicht Fragen der Art im Vordergrund, wie sich beispielsweise Religionszugehörigkeiten prozentual verteilen, wie sich religiöse Vorstellungen (entwicklungs-) psychologisch erklären lassen und was Jugendliche mit Religi-

¹ Da nachfolgend Strukturbedingungen der Entwicklung und Konstituierung des Verhältnisses von Religion und Bildung im Vordergrund stehen, kann konsequenterweise nicht von einer vorab festgelegten Religions- und Bildungstheorie ausgegangen werden. Zudem sollte bedacht werden, dass „der hochambivalente, schillernde Charakter des Religiösen“ (Graf 2004, 10) es in sich erschwert, Religion in eine trennscharfe Begrifflichkeit zu fassen und dass die wesenhafte Historizität des Bildungsprozesses bedingt, dass es „aus geisteswissenschaftlicher Sicht keinen Sinn [macht], Begriffe wie ‚Bildung‘ definieren zu wollen“ (Eckert 2008, 125)

on verbinden, verfolgt wird vielmehr eine sich auf grundsätzliche Fragen beziehende systematische Analyse. Da in dem gegebenen Rahmen jedoch nicht die gesamte Breite der Thematik angesprochen werden kann, sind Begrenzungen unabdingbar. Der Frage theoretischer Grundaspekte wird deshalb nachfolgend auf dem Hintergrund des okzidentalen Christentums nachgegangen. Begründet ist dies wiederum darin, dass das okzidentale Christentum in Folge seiner historischen Konstitutivfunktion für den westlichen Kulturkreis als ein weit über das genuin Religiöse hinausgehendes Strukturierungsprinzip fungiert.

Wendet man sich nun auf diesem Hintergrund der Frage nach der Thematisierung von Religion zu, mutet es überraschend an, dass die Ansprache, die Papst Benedikt XVI. auf seiner Apostolischen Reise in die Tschechische Republik am 27.9.2009 bei der Begegnung mit Akademikern in Prag hielt, in „Forschung und Lehre“, der Zeitschrift des Deutschen Hochschulverbandes, abgedruckt wird (Forschung und Lehre 12/09, 888f.; zur Gesamtrede vgl. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2009/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20090927_mondo-accademico_ge.html). In diesem Kontext kann man sich verschiedene Fragen stellen.

Ist die Aufnahme der Ansprache ein Zugeständnis an das neue Interesse an Religion und deren Bedeutung in gesellschaftlichen Prozessen? Ist sie Ausdruck eines neuen Verständnisses des Verhältnisses von Glaube und Vernunft oder Ausdruck der (Wieder-) Entdeckung der Bedeutung des Christentums für die Bildungsgeschichte? Da diese Fragen zugleich als Kernpunkte der Frage nach dem Verhältnis von Religion und Bildung anzusehen sind, fungieren sie nachfolgend als strukturierende Leitfragen der Analyse des Themenkomplexes Religion und Bildung.

3. Religion und Bildung: Annäherungen aus historisch-systematischer Sicht

3.1. Von der Religion zur Bildung? Entwicklungen und ihre Implikationen

Betrachtet man die europäische Bildungsgeschichte, tritt die Bedeutung des Christentums früh hervor. Nach dem Zusammenbruch des weströmischen Reiches wird der 529 n. Chr. von Benedikt von Nursia gegründete Ordo Sancti Benedicti zum entscheidenden Bildungsträger. Bis zum Hochmittelalter sind Klös-

ter letztlich die einzigen Bildungsträger,² bis weit in die Neuzeit hinein bleiben sie zentrale Bildungsträger. Als wie vielschichtig und wirkmächtig die Verbindung von Religion und Bildung gesehen werden muss, zeigt beispielsweise der Prozess der Konfessionalisierung in der frühen Neuzeit. Damit sich die Großgruppe „Konfession“ bilden konnte, musste ja eine Abgrenzung nach außen und eine Integration im Inneren erreicht werden. Dazu mussten wiederum nicht nur theoretische Modelle –wie etwas Glaubensbekenntnisse– entwickelt werden, erforderlich war vielmehr auch die Internalisierung der neuen Ordnung durch Bildung, die Reorganisation der Bildung und die Monopolisierung der Bildung. „Der Ausbau des Bildungswesens diente den Konfessionskirchen zur Durchsetzung ihrer Normen im Sozialisationsprozess. Mit der Neugründung von Bildungsinstitutionen sollte der Besuch fremdkonfessioneller Bildungsstätten durch die Angehörigen der eigenen Konfession verhindert und 'systemkonforme Führungskräfte' herangezogen werden“ (Ehrenpreis / Lotz-Heumann 2002, 66).

Zeichnet sich hier bereits ab, dass die Verbindung von Religion und Bildung nicht als eine lediglich institutionelle Angelegenheit gesehen werden kann, so wird dies nochmals und zugleich grundlegender deutlich, wenn man größere Kontexte betrachtet und sich den Fragen zuwendet, unter welchen Bedingungen und auf Grund welcher Entwicklungen Institutionen des Christentums als Bildungsträger und Bildungsorte fungieren konnten. Auf diese Fragen kann sicher auch aus sozial- und politikgeschichtlicher Perspektive geantwortet werden. Um die Entwicklung jedoch mentalitätsgeschichtlich zu verorten, um ihre Wirkmächtigkeit aufzuzeigen und um zu verdeutlichen, dass mit der Entwicklung eine Thematik verbunden ist, die noch heute (oder gerade heute) von besonderer Relevanz ist, ist es erforderlich, den Gesamtkomplex aus einem breiteren Blickwinkel zu betrachten. Und auf diesem Hintergrund erweist sich schließlich ein basaler Prozess als entscheidend: der Prozess der Inkulturation des in Judäa entstandenen Christentums im griechisch-römischen Kulturraum.

² Interessant ist hier auch, dass alle Begriffe, die für Bildung und Erziehung standen, sei es *informatio*, *disciplina*, *educatio*, *scientia* oder *sapientia* eine ethische Dimension aufweisen: es ging also, wie Pilvousek aufzeigt, nicht nur um Wissenserwerb, sondern auch um eine Einführung in die christliche Lebensform (vgl. Pilvousek 2008, 30f.). Pilvousek verweist aber auch darauf, dass sich allerdings bereits bei der Aachener Synode von 816 Anzeichen einer Trennung von Lehre und Leben andeuten und die Verankerung des Wissenserwerbs in der Glaubenswelt brüchig wird (vgl. ebd., 31)

In diesem Prozess, in dessen Verlauf dem Christentum neben Fremdheit, Neuheit und Staatsgefährdung auch Irrationalität und Dummheit vorgeworfen werden (vgl. Fiedrowicz 2004, 2005; Guyot / Klein 2006), ist es nämlich für das frühe Christentum konsequenterweise von grundlegender Bedeutung, sich auch mit dem auseinanderzusetzen, was in diesem Kulturraum als Bildung gilt. Fokussiert man an dieser Stelle das für die Pädagogik Relevante, sind weniger die theologisch-systematischen Entwicklungen der Trinitätslehre und Christologie in dieser Zeit zu betrachten als die Diskussionen um die Paideia, also um den Komplex, der in der griechisch-römischen Welt Wissen und Bildung umfasst (vgl. u. a. Prostmeier 2007, Gemeinhardt 2007).

Nur wenige Themen werden in dieser Anfangszeit des Christentums so intensiv diskutiert wie die Frage, wie man sich zur Paideia verhalten sollte. Begründet liegt dies zum einen in der inneren Vielschichtigkeit des Begriffes Paideia, verschärft wird es zum anderen aber auch dadurch, dass Paideia als anthropozentrisch und mit dem Bestreben, sich selbst erlösen zu wollen, verbunden angesehen wird. Im Gesamtprozess der damit verbundenen und daraus entstehenden Diskussionen sind jedoch auf Seiten des frühen Christentums nicht nur kritische, ja ablehnende Stimmen wie etwa der bekannte Ausspruch Tertullians in *De praescriptione haereticorum* 7: „Was hat also Athen mit Jerusalem zu schaffen?“ festzuhalten, sondern auch entscheidende und historisch wirkmächtige Entwicklungen.

Um das Christentum gegen die erhobenen Vorwürfe zu verteidigen und um für die eigene Religion zu werben, entstehen eigene Schriften – die christliche Apologetik beginnt (vgl. Volp 2008, 148). Bereits die Apologeten des 2. Jahrhunderts bemühen sich dabei darum, es zu ermöglichen, den christlichen Glauben als Paideia verstehen zu können, letztlich ist es aber v.a. das Verdienst der Theologen Alexandriens, so z.B. Klemens von Alexandrien (+ vor 215) bei bzw. mit allem Wissen um die Aporie, die Konvergenz, ja Synthese, von Glauben und Paideia zu denken. Dass dies institutionell wirkmächtig wird, wurde schon erwähnt. „Mit dem Zusammenbruch des Imperiums fallen der Kirche mehr und mehr weltliche Aufgaben zu; in zunehmendem Maß übernimmt sie auch Verantwortung für das Unterrichtswesen. Damit schließt sich gewissermaßen institutionell die Kluft zwischen Glaube und Paideia, deren Überbrückung in den vorausgegangenen Jahrhunderten heftig diskutiert worden war“ (Stockmeier 1983, 136). Allein die institutionelle Entwicklung zu betrachten, ist jedoch ungenügend, allein für sich betrachtet ist diese letztlich auch nur von geringer Aussagekraft. Wesentlicher ist es, sich vor Augen zu führen, dass mit der Diskussion um das Verhältnis von Glaube und Paideia Grundsätzliches zur Sprache

kommt, dessen viel- und mehrschichtige Bedeutung weit über die institutionelle Frage hinausgreift.

Um dies zu verdeutlichen, muss die Diskussion um das Verhältnis von Glaube und Paideia zum einen grundlegender verortet werden, d.h. es muss gefragt werden, warum sich überhaupt diese Diskussion entwickelt hat, und es muss zum anderen die Frage der mit dieser Diskussion verbundenen sog. Hellenisierung des Christentums aufgegriffen werden.

3.2. Religion und / oder Bildung? Systematische Grundfragen und ihre Bedeutung

Greift man zunächst den ersten Aspekt auf, also die Frage, warum sich die Diskussion um das Verhältnis von Glaube und Paideia entwickelte, ist zu bedenken, dass es bei der Inkulturation des Christentums auch um die Begegnung von zwei verschiedenen Denkformen geht: um die Begegnung des in Folge seiner Entstehung in Judäa von hebräischen Denkformen geprägten christlichen Glaubens mit den Denkformen des griechisch-römischen Kulturraums. Bei aller Unterschiedlichkeit dieser Denkformen (vgl. Boman ⁴1965) sollte und darf aber nicht der Schluss gezogen werden, diese Denkformen wären in und für sich bestehende Komplexe zweier separatistisch nebeneinander stehenden Kulturen gewesen, die sich völlig fremd gegenüberstanden. Denn bereits „im apostolischen Zeitalter beobachten wir das früheste Stadium des christlichen Hellenismus in dem Gebrauch der griechischen Sprache in den Schriften des NT, und das setzt sich fort in der nachapostolischen Periode. Mit der griechischen Sprache dringt eine ganze Welt von Begriffen, Vergleichen, Bildern und Vorstellungen in das christliche Denken ein, und hinter diese Form zurückzugehen ist unmöglich. Die naheliegende Erklärung für die Schnelligkeit der Anpassung der christlichen Verkündigung, die doch im jüdischen Volk ihren Anfang nahm, ist die, daß erstens die Juden jener Zeit in ihrer Oberschicht weitgehend hellenisiert waren, und zwar nicht nur in der Diaspora, sondern auch in ihrem palästinischen Heimatlande, und zweitens, daß es gerade dieser hellenisierte Teil des jüdischen Volkes war, an den die frühchristliche Mission sich wandte und von dem sie ausging“ (Jaeger 1976, 488).³

³ Dass man von keiner Dichotomie griechischer und jüdischer Denkform sprechen kann, zeigen zudem auch die Studien von Vegge. Vegges Analysen zum Bildungsweg des Paulus ergeben nämlich, dass man von einer deutlichen Korrelation zwischen dem Bildungsweg des Paulus und dem Form und Inhalt seiner Texte sprechen kann

Da auf diesem Hintergrund nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich die hebräische und griechische Denkform völlig fremd gegenüberstanden, kann konsequenterweise die Diskussion um das Verhältnis von Glaube und Paideia nicht darauf begrenzt werden, es wäre lediglich darum gegangen, den in Judäa entstandenen christlichen Glauben in das griechische Denken zu „übersetzen“. Was waren und sind dann aber die Grundlagen und Implikationen der Diskussion? Um diese Frage zu beantworten ist auf die Debatten um die sog. Hellenisierung des Christentums zurückzugreifen.

„Hellenisierung des Christentums“: Sonderweg oder Denkgeschichte?

Unter dem Schlagwort von der „Hellenisierung des Christentums“ wird im Gefolge des protestantischen Dogmenhistorikers Adolf von Harnack (+1930) der Einfluss des hellenistischen Weltbildes auf den christlichen Glauben behandelt. Ungeachtet bzw. unter Ausblendung der begrifflichen und sachlichen Unschärfen Harnacks (vgl. Marksches 2009, 408-416) und seiner antijudaistischen Ansichten (vgl. Kasper 2007, 73) wurden dessen Thesen, das Dogma sei „ein Werk des griechischen Geistes auf dem Boden des Evangeliums“ (Harnack, ⁵1931, 20) und die zur Deutung des Evangeliums herangezogenen griechischen Begriffe und Denkmodelle seien letztlich mit dem Inhalt der Evangelien verschmolzen, übernommen und die damit implizierte „Abfallstheorie“, d.h. die Annahme, das Evangelium wäre durch die Aufnahme griechischer Begriffe und Denkmodelle verfremdet worden, rezipiert.

Wenngleich in dem hier zentralen pädagogischen Kontext genuin theologische Fragen bezüglich der Debatte um die Hellenisierung des Christentums nicht im Vordergrund stehen,⁴ ist es doch erforderlich, einen mit diesen Fragen verbundenen Kernpunkt aufzugreifen. Durch diesen Kernpunkt können nämlich mit der Debatte um die Hellenisierung des Christentums bzw. mit der Forderung nach einer Enthellenisierung des Christentums verbundene Probleme aufge-

und dass die religiösen, ethischen und philosophischen Inhalte seiner Briefe belegen, dass er mit den Bildungsinstitutionen seiner Zeit und den dort vermittelten Bildungsinhalten vertraut war (vgl. Vegge 2006)

⁴ So wäre z.B. zu fragen, ob Harnacks Thesen historisch und sachlich haltbar sind, ob zwischen den biblischen Ursprüngen und der theologischen Entfaltung und kirchlichen Entwicklung ein Bruch besteht oder nicht und ob die theologische Entfaltung eine in sich konsequente Weiterentwicklung der biblischen Ursprünge ist (zur Diskussion um die „Hellenisierung des Christentums“ und zu weiterführenden Reflexionen vgl. u. a. Marksches 2009; Beierwaltes 2008; Speer 2008; Werbick 2008)

zeigt werden und auf dem Hintergrund dieser Probleme kann wiederum die Relevanz der Thematik aus pädagogischer Sicht verdeutlicht werden.

Als ein bei den Debatten um die Hellenisierung des Christentums teils explizit formulierter, teils implizit zugrunde gelegter Kernpunkt ist die These zu erachten, dass mit der Hellenisierung eine Umformulierung, wenn nicht sogar eine Verfremdung des Glaubens durch bzw. in philosophische Denkmuster stattgefunden habe. Was damit verbunden ist, wird dann ersichtlich, wenn man sich einmal vor Augen führt, was auf diesem Hintergrund der Ausgangspunkt der Forderung nach einer Enthellenisierung des Christentums ist: sie muss davon ausgehen, dass es ein nicht hellenisiertes Urchristentum gegeben habe, das durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit der griechischen Philosophie verändert, letztlich verfälscht worden sei.

Betrachtet man jedoch diesen Ausgangspunkt genauer, zeichnen sich hinsichtlich seiner sachlichen Richtigkeit und formalen Schlüssigkeit grundlegende Probleme ab.

Anzumerken ist nämlich, dass mit der Annahme eines nicht hellenisiertes Urchristentum ja letztlich postuliert wird, das in Judäa entstandene Christentum und die griechische Geisteswelt wären sich als zwei einander unbekannte, fremde, wenn nicht sogar sich gegenseitig ausschließende Denkwelten gegenübergestanden. Angesichts dessen, dass die jüdische Oberschicht hellenisiert war, erweist sich dies aber aus historischer Sicht als ein Konstrukt, das es de facto nicht gab. Steht damit bereits die sachliche Richtigkeit zur Diskussion, so gilt es auch, die formale Schlüssigkeit zu hinterfragen. Um dieser Frage nachgehen zu können, muss jedoch zunächst präzisiert werden, was die hebräische und griechische Denkform und damit auch deren Unterschiedlichkeit charakterisiert.

Konzentriert man sich hier auf Grundaspekte, kann festgehalten werden, dass im hebräischen Sprach- und Erfahrungsbereich die griechische Weise des Philosophierens nicht vorhanden war, „es wird hier nicht die Frage ‚Was ist das?‘, die Frage nach dem Wesen eines Seienden gestellt, und folglich fehlt auch eine Antwort, durch die das Wesen von dem Seiendsein des Seienden abgehoben und in eine Sphäre der Idee oder (aristotelisch) der Formen verlegt würde“ (Schlette 1966, 15). Es wäre jedoch zu kurz gefasst, lediglich festzuhalten, dass im hebräischen Denken die griechische Weise des Philosophierens nicht vorhanden war, zu bedenken sind vielmehr auch die unterschiedlichen Ausgangspunkte. „Für den Griechen bildet der Kosmos als Medium der Epiphanie den Erfahrungshorizont, in den alle Reflexion eingetragen ist; für den Hebräer ist

der dominierende Erfahrungshorizont jedoch die Geschichte, die Geschichte Israels, genauer gesagt: die (nicht nur *in* der Geschichte, sondern) *als* Geschichte geschehender Epiphanie der Transzendenz" (ebd.). Und dies zieht durchaus einen Unterschied nach sich: „Der Hebräer hat keinen Seinsbegriff im griechischen Sinne, der Grieche hat kein Geschichtsverständnis im hebräischen Sinne" (ebd.). An dieser Stelle kann der Gesamtkomplex der damit verbundenen Implikationen nicht weiter ausgeführt werden,⁵ zu betonen ist jedoch, dass daraus, dass der Hebräer keinen Seinsbegriff im griechischen Sinne hat, ebenso wenig abgeleitet werden kann, der Hebräer habe *keinen* Seinsbegriff, wie daraus, dass der Grieche kein Geschichtsverständnis im hebräischen Sinne hat, abgeleitet werden kann, der Grieche habe *kein* Geschichtsverständnis. Einen anderen Begriff und ein anderes Verständnis zu haben, bedeutet eben nicht, keinen Begriff und kein Verständnis zu haben. Sich dies vor Augen zu führen ist wiederum relevant, um die Frage nach der formalen Schlüssigkeit der Hellenisierungsthese bzw. des Enthellenisierungspostulates beantworten zu können.

Als ein Kernaspekt im Kontext der Hellenisierungsdebatte erwies sich die These, es habe ein nicht hellenisiertes Urchristentum gegeben, das durch die Auseinandersetzung mit der griechischen Philosophie insofern verfälscht worden sei als durch die mit den Apologeten beginnende philosophische Reflexion des Glaubens ein metaphysisches Denksystem entwickelt worden sei, das dem eigentlichen Ursprung nicht entspricht. Um die philosophische Reflexion jedoch als Verfälschung zu sehen, müssen letztlich die soeben aufgezeigten Unterschiede der hebräischen und griechischen Denkform als sich gegenseitig ausschließend erachtet werden – und gerade dies ist zu hinterfragen.

Die hebräische und griechische Denkform als sich gegenseitig ausschließend zu erachten bedeutet nämlich letztlich, daraus, dass der Hebräer keinen Seinsbegriff im griechischen Sinne und der Grieche kein Geschichtsverständnis im hebräischen Sinne hat, abzuleiten, der Hebräer habe keinen Seinsbegriff und der Grieche kein Geschichtsverständnis. Dann kann zwar Geschichte gegen Philosophie gestellt werden und Philosophie als a-, wenn nicht sogar antihistorisches, zeitloses und unveränderbares Denksystem erachtet werden, aber gera-

⁵ Um zentrale Aspekte kurz zu skizzieren, sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass im hebräischen Denken Sein und Wirksamsein, Sein und innere Tätigkeit zusammenfallen, das Wirkliche äußert sich stets im Wirksamsein. Im griechischen Denken wird hingegen, motiviert durch die Suche nach dem Bleibenden und Unvergänglich - Unveränderlichen nach dem Wesen des Seienden gefragt und dieses wird in der Abhebung des Wesens vom Seiendsein des Seienden gesehen

de dies verweist auf grundlegende Problemfelder der Argumentationsstrukturen im Kontext der Hellenisierungsthese. Problematisch ist dabei nicht nur, dass die hebräische und die griechische Denkform nicht formal, sondern material verstanden werden und damit nicht als verschiedene Denkmodi gesehen, sondern zu verschiedenen Sachkomplexen gemacht werden. Als nicht minder problematisch erweist sich vielmehr auch das implizit zugrundeliegende Geschichts- und Philosophieverständnis.

Hellenisierungsthese und Enthellenisierungspostulat haben letztlich ja ein Gemeinsames: das zeitlich Frühere wird als das Eigentliche und normativ Ursprüngliche gesehen. Um aber überhaupt etwas als zeitlich früher sehen zu können, um Früher und Später differenzieren zu können, muss Geschichte in einer ganz spezifischen Weise verstanden werden, d.h.: Etwas als zeitlich früher zu sehen und Früher und Später zu differenzieren setzt ein als linear fortlaufend konzipiertes Geschichtsmodell voraus. Aber gerade dies entspricht nicht dem, was Geschichte als Denkform im hebräischen Sinn impliziert, sondern beruht lediglich auf einem im 18. Jahrhundert im europäischen Raum entwickelten Geschichtsverständnis.⁶ Wie das Geschichtsverständnis so ist aber auch das Verständnis von Philosophie als eines zeitlosen und unveränderbaren Denksystems zu hinterfragen. So sollte man, wie Gadamer betont, „nie vergessen, daß griechische Philosophie nicht Philosophie in jenem engen Sinne meint, den wir heute mit dem Wort verbinden. Philosophie meinte das Ganze theoretischen und damit wissenschaftlichen Interesses“ (Gadamer 2000, 151). Philosophie ist eine Methode, Fragen zu stellen, sie ist eine Reflexionsform, durch die nach den notwendigen Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis und den Formen des Denkens gesucht wird (vgl. Brugger 1984). Wird nun auf diesem Hintergrund bereits die formale Schlüssigkeit der Hellenisierungsthese

⁶ Die Grundlagen und Konsequenzen dieses Geschichtsverständnisses, das u. a. auch Fortschritt zum Gestaltungs- und Qualitätsmerkmal von Geschichte machte, fasst Koselleck ebenso prägnant zusammen wie die diesem Denken zugrundeliegende eigene Zeitvorstellung: „Die Zeit bleibt nicht nur die Form, in der sich alle Geschichten abspielen, sie gewinnt selber eine geschichtliche Qualität. Nicht mehr in der Zeit, sondern durch die Zeit vollzieht sich dann die Geschichte. Die Zeit wird dynamisiert zu einer Kraft der Geschichte selber. Diese neue Erfahrungsformel setzt freilich einen ebenso neuen Begriff von Geschichte voraus, nämlich den Kollektivsingular der Geschichte, die seit rund 1780 ohne ein ihr zugeordnetes Objekt oder vorgeordnetes Subjekt –als Geschichte an und für sich– gedacht werden konnte“ (Koselleck, 1989, 321)

fraglich, so verschärft sich dies nochmals, wenn man sich die Frage stellt, was mit dem Postulat der Enthellenisierung letztlich verbunden ist.

Zeitlich Früheres wird hier ja als das Eigentliche und normativ Ursprüngliche gesehen. Damit es aber überhaupt möglich ist, zeitlich Früheres als das Eigentliche und normativ Ursprüngliche zu sehen, muss dieses zeitlich Frühere in idealistischer Weise entkontextualisiert und folglich zugleich als nicht zeitlich gesehen werden. Etwas, das als zeitlich früher gesehen wird, zugleich aber auch als nicht zeitlich zu verstehen, ist nicht nur ein logischer Widerspruch in sich. Letztlich wird vielmehr zudem genau das gemacht, was der Hellenisierung vorgeworfen wird: durch den ungeschichtlichen Rückgang zu einem hypostasierten und hypothetischen Ursprung erfolgt eine a- und antihistorische Ontologisierung.

Dass die Problematik der Debatten um die Hellenisierung des Christentums relativ breit ausgeführt wurde, liegt, wie bereits angesprochen, darin begründet, dass auf dem Hintergrund der aufgezeigten Probleme die Relevanz der Thematik aus pädagogischer Sicht verdeutlicht werden kann. Ruft man sich beispielsweise an dieser Stelle nochmals in Erinnerung, welche Rolle kirchliche Einrichtungen in der europäischen Bildungsgeschichte einnahmen, erweisen sich die mit der Hellenisierung des Christentums verbundenen Aspekte aus pädagogischer Sicht als von grundlegender Relevanz für die Geschichte des Denkens.⁷ Dadurch, dass kirchliche Einrichtungen bis weit in die Neuzeit hinein als zentrale Bildungsträger fungierten, wurde nämlich der den Hellenisierungsprozess kennzeichnende Denkmodus der philosophischen Reflexion insofern zu einer Grundstruktur des Denkens als er zu der Denkform wurde, die die Art und Weise der Reflexion auch außerhalb des theologischen Rahmens bestimmte. Ist dies bereits von grundsätzlicher Bedeutung für aktuelle Debatten, da das Bewusstsein dafür, dass Denkformen von je eigenen Faktoren geprägt sind und die damit Hand in Hand gehende Infragestellung eines zu allen Orten und Zeiten gleichen Denkens als Ausgangspunkt einer interkulturellen Pädagogik anzusehen ist (wäre), so sollte aber auch die Relevanz der mit der Hellenisierung des Christentums verbundenen Aspekte angesichts problematischer Entwicklungen nicht übersehen werden.

⁷ Interessant ist in diesem Kontext auch, dass Marksches betont: „Hellenisierung des Christentums ist eine spezifische Transformation der alexandrinischen Bildungseinrichtungen und der dort praktizierten Wissenschaftskultur in der theologischen Reflexion des antiken Christentums“ (Marksches 2009, 416), da damit nochmals die Vernetzung zur Bildungsdimension ersichtlich wird

Wie Beierwaltes betont, ist die „Hellenisierung des Christentums“ ein „immer wieder modisches, vielfach von Angst und fixierten Vorurteilen bestimmtes Schlag-Wort wider die von philosophischem Denken wesentlich geprägt Gestalt des Christentums“ (Beierwaltes 2008, 33). Und stellt man sich hier einmal die Frage, wann, wozu und mit welchen Folgen die von philosophischem Denken geprägte Gestalt des Christentums in Frage gestellt wird, zeichnen sich Problemfelder ab, denen sich die Pädagogik gerade dann zu stellen hat, wenn sie auf spezifische gesellschaftliche Entwicklungen adäquat reagieren will. Zu verweisen ist dabei nicht nur auf die mit dem Postulat der Enthellenisierung verbundene biblizistische Kulturkritik, sondern vor allem auch darauf, dass eine Entgegensetzung von Glaube und Reflexion, von Glaube und Vernunft einem der Irrationalität übergebenen Glauben Tür und Tor öffnen würde. Dass dies wiederum keine theoretische Fiktion, sondern gesellschaftliche Realität ist, zeigt die Zunahme fundamentalistischer Bewegungen. Und allein dass diese nicht nur gesellschaftlich präsent sind, sondern sich auch in pädagogisch relevante Bereiche erstrecken, sollte wohl Begründung genug dafür sein, auch im pädagogischen Rahmen das Themenfeld Glaube und Vernunft aufzugreifen und sich vor allem auch bewusst zu machen, dass präzise Begriffs- und Sachverhaltsklärungen von grundlegender theoretischer und praktischer Relevanz sind.

Glaube und Vernunft: zur Relevanz begrifflicher und sachlicher Differenzierungen

Sich die Frage zu stellen, wie der Glaube zur Vernunft steht, wie er sich zu Wissen und Denken verhält, war für das Christentum von Anfang an ein zentrales Thema, da es sich im Rahmen seines Inkulturationsprozesses im griechisch-römischen Kulturraum u. a. auch mit dem Vorwurf der Dummheit auseinandersetzen musste. Aber was war diese Dummheit? War es einfach ein „Nicht-Wissen“? Um sich diesen Fragen anzunähern ist ein Blick auf den im späten 2. Jh. lebenden mittelplatonischen Philosophen Kelsos zu richten und dessen Kritik am Christentum genauer zu betrachten. Interessant ist hier nämlich, dass den Christen nicht ein mangelndes Wissen vorgeworfen wird, sondern moralische Gefährlichkeit. „Ungebildet und unverständlich und moralisch verdorben – das sind für Kelsos praktisch Synonyme“ (Volp 2008, 157). An dieser Stelle gilt es daher, weiterzufragen: es gilt erstens, danach zu fragen, was hinter dieser Gleichsetzung steht, um daran anschließend zweitens zu fragen, wie das Verhältnis von Glaube und Vernunft und damit auch von Religion und Bildung gedacht werden kann.

Kelos folgt ja der platonischen Philosophie und dies bedeutet wiederum: „Für einen Platoniker wie Kelos ist die Wahrheit unteilbar. Wahre Vernunft führt zu wahrer Philosophie, die eine wahre und richtige Lebensführung nach sich zieht. Eine falsche Entscheidung im Bereich der Logik zieht unweigerlich fatale Konsequenzen in der Ethik nach sich“ (ebd., 155). Kelos kritisiert deshalb letztlich die Dummheit der Christen nicht als einen Mangel an Wissen. Was Kelos kritisiert, ja angreift, ist vielmehr die Form, wie die Christen zu ihrer Erkenntnis kommen und die damit verbundenen Konsequenzen für ihre Lebensführung. Für Kelos ist Erkenntnis das Ergebnis eines rationalen Prozesses und „es ist *diese* Form von Rationalität, die Kelos hier vorschwebt und die den Christen fehlt, wenn sie sich auf eine ungeprüfte, irrationale und von Himmel stammende Offenbarung berufen. Gefährlich ist diese christliche Ignoranz, weil sie Konsequenzen für das tägliche Leben hat. Mit jedem Erkenntnisgewinn geht ein Fortschritt in Ethik und Lebenswelt einher“ (ebd., 157). Dass nun das von Kelos Angesprochene nicht lediglich als Diskussion des 2. Jahrhunderts zur Seite gelegt werden kann, wird dann ersichtlich, wenn man bedenkt, dass damit Fragen aufgeworfen werden, die auch heute von grundlegender Relevanz sind.

Denn was ist Glaube? Ist Glaube Irrationalität? Ist Glaube ein Nicht-Wissen oder Noch-nicht-Wissen? Ersetzt Glaube Wissen, ist er ein besonderes Wissen? Und was ist Wissen? Kann Glaube überhaupt im und aus dem Verhältnis zum Wissen betrachtet werden? Ist Wissen gleich Vernunft? Und ist die Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Wissen gleich der Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Vernunft?

Betrachtet man die erste Frage, ob Glaube Irrationalität impliziert, scheint dies durchaus praktiziert zu werden: unter der Prämisse „credo, quia absurdum est / ich glaube, weil es wider die Vernunft ist“ werden Glaube und Rationalität als sich gegenseitig ausschließend postuliert. Anzumerken ist dazu allerdings, dass sich ein Ansatz nach dem Motto „je irrationaler – desto gläubiger“ das „credo, quia absurdum est“ zwar als Grundsatz wählen kann, dennoch ist es ein fundamentaler Fehlschluss. Verfolgt man nämlich die Entwicklungslinie des „credo, quia absurdum“ zurück, stößt man auf Tertullians Schrift *De carne Christi* und hier geht es nicht um die Widervernünftigkeit des Glaubens. Deutlich wird dies schon daran, dass Tertullian nicht von „absurdum“ spricht, sondern von „credibile est, quia ineptum est“ (vgl. *De carne Christi* V, 1-4). Tertullian geht es nämlich um die Frage der heilsgeschichtlichen Bedeutung des Christusgeschehens und nicht um die Frage der Erkenntnis, d.h.: den Glauben als bar oder gegen alle Logik, alles Erkennen und alle Vernunft zu stellen, hat keine sachliche Grundlage. Als auf nicht minder problematischen Prämissen wie die Gleichset-

zung von Glaube und Irrationalität beruhend erweist es sich auch, Glaube als ein (Noch-) Nicht-Wissen oder als besonderes Wissen zu verstehen.

Glauben als ein (Noch-) Nicht-Wissen zu verstehen, bedeutet, ihn als einen defizienten Zustand zu erachten, der überwunden werden kann (und muss). Aber auf welcher Basis kann dies formuliert werden? Den Glauben als einen defizienten Wissenszustand zu sehen, setzt voraus, dass Glaube und Wissen auf ein und derselben Ebene stehen – und gerade hier sind kritische Anfragen zu stellen. Dass Glaube nicht in dieser Weise verstanden werden kann, legen beispielsweise schon die Begriffe nahe. So ist das deutsche Wort Glaube die Übersetzung des griechischen *pistis* – und nicht des griechischen *doxa* und des lateinischen *credere* – und nicht des lateinischen *putare*. Und *pistis* bedeutet Treue, Vertrauen, *credere* bedeutet sein Herz auf etwas setzen; für ein „ich weiß nicht“ würde hingegen *doxa* stehen und für vermuten oder meinen *putare*. Was bereits durch die Begriffe anklingt, sollte aber auch noch auf systematischer Ebene reflektiert werden. Um die Probleme aufzuzeigen, die mit dem Verständnis von Glauben als defizienten Wissenszustand verbunden sind, muss jedoch zunächst geklärt werden, was unter Wissen zu verstehen ist. Mittels einer historisch-systematischen Analyse erkenntnistheoretischer Grundpositionen eruiert Gloy bezüglich des Verständnisses von Wissen eine gemeinsame Grundhaltung, die sie wie folgt zusammenfasst. „Innerhalb einer Stufung epistemologischer Begriffe gilt das Wissen als die höchste Stufe. Es fungiert als Maßstab und Richtschnur für die anderen epistemologischen Begriffe. Seine Privilegiertheit beruht auf drei Eigenschaften: (a.) Das Wissen ist dann, wenn es vorliegt, notwendig wahr; sonst wäre es kein Wissen, sondern ein Nicht-Wissen oder Meinung oder bloße Vorstellung. (b.) Die Wahrheit des Wissens gründet in seinem Objektbezug, darin, daß es einen Gegenstand erfaßt. (c.) Die Objektivität des Wissens erzeugt auch im Subjekt eine entsprechende Gewißheit und Sicherheit, so daß der objektiven Wahrheit die subjektive Gewißheit korrespondiert“ (Gloy, 2004, 62). Und auf diesem Hintergrund können nun die Probleme und Fragwürdigkeiten der Versuche präzisiert werden, die Glauben als fehlendes (Noch-) Nicht-Wissen oder als besonderes Wissen bestimmen. Letzterem, d.h. der Annahme, Glaube sei ein besonderes Wissen, sind in Folge dessen, dass damit Glaube auch als Ersatz für Wissen gesehen werden kann, zwar bereits die gleichen Probleme zu eigen, die bei dem Versuch, Glaube und Rationalität als sich gegenseitig ausschließend zu betrachten, hervortraten. Darüber hinaus lässt sich aber noch eine weitere Problematik erkennen, die in nicht milderer Form auch auf die Bestimmung von Glauben als (Noch-) Nicht-Wissen zutrifft.

Glaube in und aus dem Verhältnis zu Wissen zu bestimmen, setzt nicht nur voraus, dass Glaube und Wissen auf einer Ebene stehen, zu bedenken ist vielmehr auch, dass Glaube dann nach der Grundstruktur von Wissen bestimmt wird. Wie Gloy aufzeigte, ist es nun aber für die Bestimmung von Wissen relevant, dass es einen Gegenstand erfasst. Dies bedeutet wiederum, dass Wissen der Bezug menschlichen Denkens auf eine Sachwelt ist, d.h. es geht bei der Frage des Wissens um das begreifende Denken. Und damit zeichnet sich ab, welche grundlegende Problematik auftritt, wenn Glaube in dieser Form verstanden wird: Glaube wäre dann der Bezug auf einen erfassbaren Gegenstand und gerade dies ist sowohl in den Grundlagen als auch angesichts der damit verbundenen Konsequenzen nicht haltbar. In den Grundlagen ist dieses Verständnis von Glauben nicht haltbar, da es die Begreifbarkeit Gottes voraussetzt. Dies wäre jedoch nichts anderes als Gott zu einem Gegenstand der erfassbaren Sachwelt und damit zu einem Gegenstand unter vielen und einem Teil der Welt zu machen.⁸ Angesichts der damit verbundenen Konsequenzen ist es ebenso unhaltbar, da mit der Begreifbarkeit Gottes impliziert ist, man könne wissen, was Gott ist und was Gott will. Dies wurde und wird zwar praktiziert und Bestrebungen, mit dem Willen Gottes zu argumentieren, begegnen in vielfältigen Schattierungen. Nicht nur in Anbetracht dessen, dass auf einem „Deus vult / Gott will“ beruhende Begründungsmuster einem Voluntarismus entsprechen, der theologisch in einem Offenbarungspositivismus und soziologisch in Fundamentalismus mündet, ist dies jedoch mehr als fragwürdig. Diese Begründungsmuster erweisen sich vielmehr letztlich primär als Verabsolutierung der eigenen Vorstellungen, als Versuch, sich selbst als den den Willen Gottes Wissenden zu sakralisieren, als menschliche Hybris und sagen im Grunde mehr aus über die geistige und seelische Befindlichkeit dessen, der den Willen Gottes zu kennen glaubt als über den Glauben.

⁸ Interessant und relevant ist hier die Bestimmung von Thomas von Aquin: „Deus non est in genere“ (S. th. I 3,5). Damit bringt Thomas von Aquin zum Ausdruck, dass Gott nicht in der Welt, nicht Teil der Welt sein kann. Wenn man sagt, etwas „ist“ etwas, wenn man z. B. sagt, das ist ein Mensch und keine Pflanze, dann stellt man fest, dass das, worüber man sagt, es ist ein Mensch und keine Pflanze, die Merkmale hat, die wesentlich notwendig sind, damit etwas ein Mensch und keine Pflanze ist. Man fällt folglich ein Urteil über das Wesen. Über Gott hingegen kann der Mensch kein Urteil fällen, sonst stände er über ihm. Der Mensch kann zwar sagen, dass Gott ist, aber er kann nicht sagen, was Gott ist, er kann über das Wesen Gottes kein Urteil fällen.

An dieser Stelle scheint nun aber ein grundsätzliches Dilemma aufzutreten. Wenn Glaube nicht als und im Verhältnis zu Wissen bestimmt werden kann, ist er dann nicht doch der Irrationalität überantwortet, wird dann nicht doch einem der Irrationalität übergebenen Glauben Tür und Tor geöffnet? Um dieses Dilemma zu lösen, ist es erforderlich, Begriffe und Sachverhalte zu differenzieren. Konkreter formuliert: es ist erforderlich, Wissen, Verstand und Vernunft zu differenzieren.

Wenn man etwas lernt, erwirbt man Wissen, aber hat man damit das Gelernte auch verstanden? Und ist es immer vernünftig, verstandesgemäß zu handeln? Bereits diese Alltagsbeispiele zeigen, dass Wissen, Verstand und Vernunft keineswegs so deckungsgleich sind, wie es ihre meist synonyme Verwendung nahelegen scheint. Wissen, wie bereits ausgeführt, ist der Bezug menschlichen Denkens auf eine Sachwelt, aber wie können Verstand und Vernunft differenziert werden?

Verstand und Vernunft sind die Nachfolger der griechischen Begriffe *dianoia*, *nous* und *logos* sowie der lateinischen Begriffe *ratio* und *intellectus* und die Schwierigkeiten ihrer Differenzierung resultieren zu einem großen Teil aus der sehr wechsellvollen Übersetzungs- und Begriffsgeschichte. Für die hier zentrale Thematik steht aber nicht die Übersetzungs- und Begriffsgeschichte im Vordergrund, relevanter ist es vielmehr, Grundaspekte zu eruieren, die es ermöglichen, die aufgezeigten Probleme auf einer grundsätzlichen Ebene zu reflektieren. Zwei Aspekte sind dabei besonders zu beachten. Bei aller Vielschichtigkeit der Übersetzungs- und Begriffsgeschichte kann erstens als ein Charakteristikum festgehalten werden, dass Verstand als ein begrifflich diskursives, urteilendes und schlussfolgerndes Denken gesehen werden kann und Vernunft als eine Reflexion der Bedingungen und Grenzen verstandesgemäßer Erkenntnis, als ein Erfassen des Wesentlichen, als Fähigkeit der Einsicht in ein Ganzes, als Verstehen. Und für das Verständnis von Vernunft ist es zweitens zudem von grundlegender Bedeutung, dass sie Nachfolger des griechischen Begriffes *logos* ist.

In die Bedeutungsbreite des in kein anderes Wort zureichend übersetzbaren Begriff *logos* sind Wort, Gedanke, Sinn, Vernunft und Wahrheit eingeschlossen und schon diese Breite zeigt, dass *logos* nicht auf die Komponente des Verstandes eingegrenzt werden kann. Dies wird darüber hinaus auch daran ersichtlich, dass *logos* sowohl eine epistemologische als auch eine ethische Bedeutung hat. Die epistemologische Bedeutung von *logos* kann wiederum dahingehend zusammengefasst werden, dass *logos* für das steht, was die Menschen miteinander und mit der Welt verbindet. *Logos* steht für die universelle Gel-

tung der Vernunft. Dass von der universellen *Geltung* der Vernunft und nicht von *der* Vernunft gesprochen wird, sollte und darf dabei nicht übersehen werden. Mit dem logos ist nämlich zugleich eine Absage an eine Verabsolutierung *eines* Verständnisses von Vernunft, *einer* Art zu denken verbunden. Logos hängt ja mit *legein*: reden, sagen, etwas meinen zusammen und die ihm ursprünglich eigene Doppelbedeutung von Reden und Denken⁹ bringt etwas Wesentliches zum Ausdruck: die sprachliche, kulturelle und geschichtliche Geprägtheit der universell geltenden Vernunft. Und diese universell geltende Vernunft ist nicht Verstand im Sinne eines beschreibenden diskursiven Denkens, sondern grundlegender und zugleich umfassender. Vernunft impliziert nicht nur Wissen, sondern Reflexion und Verstehen. Auf diesem Hintergrund werden nun zwei Aspekte erklärbar, die, wenn man hier zurückgreift, bereits bei der Kritik des Kelsos zu Tage traten: der Bezug zu Ethik und Wahrheit.

So wird zum einen erklärbar, warum der logos auch eine ethische Bedeutung hat, wie die Rede vom *orthos logos* (vgl. Aristoteles Nic. Eth. VI, 1144b 1-23) zeigt. Über Wissen und Handeln, über die Frage, warum Menschen nicht das tun, was sie wissen, wird viel geredet und geschrieben. Aber vielleicht liegt ja das Problem, dass so viel geredet und geschrieben wird, darin, dass ein falscher Ansatz zugrunde gelegt wird? Wenn man etwas verstandesmäßig weiß, verhält man sich vielleicht hin und wieder entsprechend. Hat man hingegen etwas verstanden, wird dies viel eher zum *orthos logos*, zum Handlungsprinzip. Darüber hinaus erklärt die Differenzierung von Wissen und Verstehen auch, warum und in welcher Form die Frage der Wahrheit in diesem Kontext zu stellen ist, also eine Frage, die in sich weiterführt zu der Frage, warum nicht Glaube und Verstand, sondern Glaube und Vernunft zu verbinden sind.¹⁰

⁹ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die ursprüngliche Doppelbedeutung von Rede und Denken seit Aristoteles zunehmend verloren ging, wodurch es auch zu den Konstrukten einer sprachunabhängigen Vernunft kam. Durch J. G. Herder, W. v. Humboldt, L. Wittgenstein, J. Habermas und K.-O. Apel wurde aber das Sprachapriori der Vernunft wieder bewusst und dies ist für die Pädagogik insofern von grundlegender Bedeutung, da ein Bewusstsein für die basale Vernetzung von Sprache und Denken manche Bestrebungen und Ansätze im Bereich der interkulturellen Pädagogik aus deren eurozentrischer Verengung führen könnte

¹⁰ Bedingt durch den hier zentralen pädagogischen Rahmen kann auf genuin theologische Fragen nicht eingegangen werden. Zu der in diesem Kontext zu nennenden Enzyklika *Fides et Ratio* und den damit verbundenen theologischen und philosophischen Diskussionen vgl. deshalb u.a. Koslowski / Hauk 2007

Die Frage der Wahrheit im Zusammenhang mit Glaube und Religion zu stellen, ist aus mehrfachen Gründen unerlässlich. Nicht nur, dass sie bereits bei Kelsos thematisiert wird, ist relevant, sondern auch, weil mit ihr eine Komponente anklängt, die Religionen leicht in den Verdacht rigider Wahrheitsdiktatur geraten lässt. Wird Glaube mit Wahrheit verbunden, tritt eine Religion mit Wahrheitsanspruch auf, tritt nicht nur die Gefahr fundamentalistischer und ideologischer Engführungen auf, die Engführungen werden vielmehr durchaus praktiziert. „Ma allora diventa inevitabile la domanda di Pilato: Che cos'è la verità? E come la si riconosce?“ (Ratzinger 2009, 121). Gerade angesichts dessen sind also die Fragen zu stellen: Was ist Wahrheit? Wie kann man sie erkennen? Hier gibt wiederum Ernst einen entscheidenden Hinweis, indem er betont: „Gewöhnlich geht man in der Erkenntnistheorie davon aus, dass der Wahrheitsbegriff von grundlegend nicht-epistemischer Natur ist“ (Ernst 2007, 56). Was damit verbunden ist, wird dann ersichtlich, wenn man sich die Frage stellt, was daraus folgen würde, wenn Wahrheit epistemischer Natur wäre. Dann wäre Wahrheit nämlich grundlegend an das Erkenntnisvermögen gebunden und Wahrheit und Richtigkeit wären letztlich eins. Dann könnte zwar formuliert werden, man habe das richtige Wissen und besitze damit die Wahrheit – dies wäre aber alles andere als Wahrheit. Wahrheit ist kein (vor-)gegebenes Objekt, das man erwerben oder sich aneignen kann, das man besitzen und über das man verfügen kann, dann wäre Wahrheit ja lediglich eine Frage des Wissens. Bei der Frage des Wissens geht es aber um richtig und falsch. Wahrheit ist deshalb streng genommen keine Frage des Wissens, Wahrheit ist eine Frage des Verstehens, Wahrheit ist auf Vernunft bezogen. Anders gesagt: „Das 'Wahre' ist, um es kurz zu sagen, nichts anderes als das, was uns auf dem Weg des Denkens vorwärtsbringt“ (James ⁵1989, 49).

Auf diesem Hintergrund wird es nun aber per se ersichtlich, warum Glaube nicht mit Verstand, sondern mit Vernunft zu verbinden ist. Glaube und Verstand zu verbinden würde den Glauben angesichts der mit Verstand verbundenen Konnotationen der Gefahr ideologischer Rigidisierung und fundamentalistischer Entartungen und Entgleisungen übergeben. Glaube mit Vernunft zu verbinden öffnet hingegen zur Reflexion.

Da Glaube und Vernunft prinzipiell zwar formal bestimmt werden können, aber nicht abstrakt, begegnen sie konsequenterweise nur in geschichtlich-konkreten Konstellationen. Dass dies von grundlegender Bedeutung ist, wird daran ersichtlich, dass es damit möglich wird, die im Kontext der Debatten um die Helenisierung des Christentums angesprochenen Komponenten unter einem neuen Gesichtspunkt zu reflektieren. In welcher Form begegnet Vernunft im

griechischen Denken und welche Konsequenzen hat dies für die konkrete Realisation des Glaubens? Wenzel verweist darauf, dass die griechische Vernunftsgestalt nicht in einem bestimmten Denkansatz, sei es Platonismus oder Aristotelismus, zu sehen ist, „sondern in der Herausbildung einer spezifischen Vernunftkompetenz: der nämlich, dass die Vernunft sich auf sich selbst beziehen und sich selbst thematisieren kann, dass sie sich selbst kritisieren, korrigieren und auf diese Weise weiter entwickeln kann, weiter 'aufklären' kann“ (Wenzel 2007, 108). Die Begegnung des christlichen Glauben mit dieser Form von Vernunft hat konsequenterweise auch Folgen für ihn selbst: sie „betont für die Seite des Glaubens noch einmal dessen innere Rationalität als eine normative Bestimmung. Sie beinhaltet zugleich einen Hinweis auf die Struktur dieser Rationalität, die wie die griechische als Rationalität der Selbstkorrektur bestimmt werden kann“ (ebd.).

Gerade diese innere Rationalität des Glaubens, dass der Glaube von sich aus auf Vernunft angewiesen ist,¹¹ ist wiederum gerade angesichts der zunehmenden und teilweise in bedenklichen Formen auftretenden „Wiederkehr des Religiösen“ von grundlegender Bedeutung.

Dass Vernunftlosigkeit zu Pathologisierungen von Glaube und Religion führt, zeigen schließlich keineswegs nur historische Geschehnisse, sondern durchaus auch aktuelle. Glaube und Vernunft sind korrelativ aufeinander bezogen, der Glaube muss sich vor der Vernunft verantworten können. Werden Glaube und Vernunft getrennt, besteht die Gefahr, dass Glaube zu einem a-, ja antireflexiven Geschehen reduziert wird und mit und durch diese Reduzierung funktionalisiert wird. Diese Funktionalisierungen treten zwar in verschiedenen Formen auf, im Innersten haben sie aber eine Gemeinsamkeit:

die Religionisierung von Problemen, die mit vielem zu tun haben mögen, aber mit einem nichts zu tun haben, nämlich mit Glaube und Religion.

Wenn Vernunftlosigkeit oder seelisch geistige Probleme als Glaubensstärke deklariert werden, ist dies nicht minder eine Funktionalisierung von Glaube und

¹¹ Anzumerken ist in diesem Kontext, dass die Übersetzung des Rufes, mit dem die Sendung Jesu beginnt „kehret um / tut Buße“ (Mk 1,15; Mt 3,2) im griechischen Urtext eine etwas andere Bedeutung hat. *Meta-noiete* heißt nicht „kehret um“ (in einem räumlichen Sinn o.ä.), sondern genauer: erkennt um. Man sieht die gleiche Welt, aber unter einer anderen Perspektive

Religion¹² als wenn aus sozialer Ungerechtigkeit entstandene gesellschaftlich soziale Probleme als Religionskonflikte bezeichnet werden.

Will die Pädagogik ihrer Verantwortung gerecht werden, ihrer Verantwortung gegenüber Individuen und Gesellschaften adäquat nachkommen, muss sie fähig sein, sachlich fundiert den in diesen Funktionalisierungen ersichtlich werdenden Problemen wie auch den problematischen Erscheinungsformen der „Wiederkehr des Religiösen“ begegnen zu können. Sie muss also fähig sein, sich mit dem Themenfeld Glaube und Religion auseinanderzusetzen zu können. Aber in welcher Form kann sich die Pädagogik damit auseinandersetzen?

Pädagogik ist weder Theologie noch Religionswissenschaft, d.h. es wäre lediglich vermessen, wollte sie sich mit Glauben und Religion in einer Weise befassen, wie es diesen Disziplinen obliegt. In sich problematisch wäre es aber auch, würde sich die Pädagogik auf die Ausführung religiöser Vorgaben begrenzen. „Die Vorstellung einer christlich, muslimisch oder buddhistisch geprägten Wissenschaft und die Überschneidung wissenschaftlicher und kirchlicher Institutionen ist eher gruselig als befreiend“ (Eckert 2008, 121) und käme letztlich auch lediglich einer Aufhebung der eigenen Disziplin gleich. Ein Weg, auf dem sich die Pädagogik mit Religion befassen kann, eröffnet sich aber dadurch, dass Glaube und Vernunft korrelativ aufeinander bezogen sind.

4. Religion und Bildung: Strukturelemente der Thematisierung in pädagogischer Kontextualisierung

Dass Religion die Lebensführung des Einzelnen „in allen ihren Dimensionen bestimmt, von der Ordnung der Zeit über die Berufsauffassung bis hin zum Geschlechterverhältnis und den Distinktionen zwischen legitimer und illegitimer

¹² Auf eine besondere Form der Funktionalisierung von Religion verweist Zöllner und er zeigt zugleich auf, dass dies auch theologisch unhaltbar ist. „In der jüngsten Zeit erleben wir immer wieder, wie verschiedene Religionsgemeinschaften, insbesondere Christen und Muslime für ihre religiösen Überzeugungen ein besonderes Privileg in Anspruch nehmen. Religiöse Gefühle beleidigende Karikaturen und Satiren gelten als strafwürdige Blasphemien. Mein Problem dabei ist, dass ich nicht den Unterschied sehen kann zwischen einfachen menschlichen Gefühlen und religiösen Gefühlen. Inwiefern sind religiöse Gefühle andersartig? Haben wir es etwa bei gläubigen Christen oder Muslimen nicht mehr mit Menschen zu tun? Hat sie der Gottesglaube zu Wesen höherer Art transformiert? Ich bezweifle das. Ja, die eigentliche Blasphemie liegt doch gerade in der Gleichsetzung unserer kleinmütigen menschlichen Gefühle mit der unendlichen Majestät Gottes“ (Zöllner 2008, 149)

Sexualität“ (Graf 2004, 32) und dass ihr für die Bildung kollektiver Mentalitäten eine soziale, politische und kulturelle Produktivkraft zu eigen ist, wurde im pädagogischen Diskurs lange ausgeblendet.¹³ Was andere Wissenschaften aber bewegte, sich mit der Thematik zu befassen, sei es die Zunahme und teilweise aggressive Expansion fundamentalistischer Strömungen in verschiedenen Religionen und Gesellschaften, die ambivalente Struktur der „Zivilreligion“¹⁴ oder die politische Wirkungsmacht der protestantischen Christian Right in den USA¹⁵, sollte auch der Pädagogik Motivation genug sein, sich mit der Frage der Religion zu befassen. Gerade die genannten Problemfelder zeigen auch, wie sie sich damit befassen sollte: Sie sollte in den Mittelpunkt stellen, dass sich Glaube vor der Vernunft zu verantworten hat. Dies ist wiederum auf zwei Wegen möglich und nötig, die sich aus einer Grundunterscheidung im Kontext der Glaubenthematik ergeben.

Glaube wird in *fides quae creditur* und *fides qua creditur* unterschieden, in Glaubensinhalt / -überzeugung und Glaubenshaltung.¹⁶ Auf dieser Grundlage lassen sich zwei Ebenen eruieren, auf denen sich die Pädagogik der Thematik zuzuwenden hat: eine Inhalts- und eine Handlungsebene. Und ruft man sich an dieser Stelle in Erinnerung, dass Vernunft Nachfolger des griechischen *logos* ist und dieser eine epistemologische und eine ethische Bedeutung hat, wird auch ersichtlich, warum, wie und wozu sich die Pädagogik dieser Inhalts- und Handlungsebene zuwenden soll: entscheidend sind für die Inhaltsebene ein auf Re-

¹³ Die interessanten Fragen, ob diese Ausblendung von Religion mit den in den 60er, 70er und frühen 80er Jahren des 20. Jh. vorrangig vertretenen Modernisierungs- und Säkularisierungstheorien zusammenhängt bzw. ob die Wiederkehr der Religionsthematik in wissenschaftlichen Diskursen auch eine Folge dessen ist, dass die Modernisierungs- und Säkularisierungstheorien in sich fragwürdig geworden sind, kann hier nicht weiter verfolgt werden. Vgl. deshalb u.a. Pollack 2006; Graf 2004, 102-106

¹⁴ Mit dem auf den amerikanischen Religionssoziologen Robert N. Bellah zurückgehenden Begriff Zivilreligion soll das Sonderverhältnis der Religion in den USA zu Staat und Politik erklärt werden. Staat und Religion sind dort zwar streng getrennt, dennoch spielt Religion eine zentrale Rolle in der Politik. Religion ist in den USA „immer zugleich konsequent entstaatlicht und fraglos politisch hegemonial“ (Meyer 2006, 65)

¹⁵ Zur amerikanischen Religion, zur politisierten Religion in den USA und den Strategien der Christlichen Rechten vgl. Prätorius 2006, Braml 2006, Brocker 2005; Hochgeschwender 2007; Matter 2007

¹⁶ Dies entspricht ungefähr den englischen Ausdrücken *belief* und *faith*

flexion beruhendes Verstehen und für die Handlungsebene ein ethisch verantwortbares Handeln.

Stellt man sich nun die Frage, was Verstehen fördert, klingt die Antwort zunächst banal. Um Verstehen zu fördern ist nämlich Wissen nötig. Aber hier schließt sich gleich eine zweite Frage an: Welches Wissen fördert Verstehen?

Riten und Formeln zu kennen zeugt mehr von einem guten Gedächtnis. Lexikalisches Wissen und Fragmente, die man einmal gelernt hat, kann man vielleicht managen. Gottesdienste der anderen (und der eigenen) Religion zu besuchen mag Gefühle von Gemeinsamkeit, aber vielleicht auch mehr von verwirrender oder exotisch faszinierender Fremdheit wecken. Ein Wissen, das zu Verstehen führt, setzt hingegen mehr voraus und erfordert es v.a., größere Zusammenhänge in historischer und systematischer Hinsicht zu kennen und zu reflektieren. Sicher kann nicht jeder Pädagoge religionswissenschaftlich oder theologisch ausgebildet sein und theologische Fragen sollten den Fachleuten überlassen bleiben. Dennoch ist es als eine Grundanforderung an die dem Komplex der Bildung zugeordnete Disziplin der Pädagogik zu erachten, reflektiertes Wissen zu vermitteln, um Verstehen zu fördern und um selbst sachlich fundiert individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen beurteilen zu können. Eine besondere Bedeutung erhalten auf diesem Hintergrund die „Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen“ des Wissenschaftsrats vom 29.1.2010 (<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/g678-10.pdf>), da eine Umsetzung der Empfehlungen deutliche Konsequenzen für die Fachkompetenz von Religionslehrern hätte. Nicht nur der schulische Sektor ist jedoch anzusprechen, angesichts der Spannweite der pädagogischen Handlungsfelder wird die Frage der Religionen vielmehr in vielen Feldern thematisch relevant. Allein dass sich Religionen auch im Verständnis von Gesellschaft und Kultur, Politik und Recht, Wirtschaft und Arbeit, Individuum und Gemeinschaft, Ethik und soziale Gerechtigkeit, Wissen und Lernen¹⁷ unterscheiden und dass den verschiedenen Verständnisformen zugleich als Deutungsmustern eine denk- und handlungsleitende Funktion zukommt, erklärt wohl ohne weitere Ausführungen, dass damit soziale Strukturbedingungen gegeben sind, die von der Pädagogik in Folge des ihr eigenen Theorie–Praxis–Verhältnisses nicht ausgeblendet werden können. Die Pluralität der Deutungsmuster ist aber nicht nur als Ausgang pä-

¹⁷ Vgl. dazu beispielsweise Stogiannidis 2009, Hasselhoff 2009

dagogischer Reflexion von Bedeutung, eine grundlegende Relevanz kommt ihr vielmehr auch in anderer Hinsicht zu.

„Nun mag es überraschen“, so betont Dressel, „dass in einer Zeit, in der das gesamte Bildungssystem an Verwertbarkeits- und Effizienzkriterien ausgerichtet zu werden scheint, sich zugleich in der Erziehungswissenschaft ein neuer Konsens abzeichnet, insofern sich der Bildungsgedanke gegen ökonomische, aber auch gegen politische Instrumentalisierungen ebenso sperrt wie gegen die bloße Akkumulation von Wissen und Fertigkeiten: Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet, die weder wechselseitig substituierbar noch nach Geltungshierarchien zu gewichten sind. Keine fachliche Perspektive ist bedeutender als die andere, sondern immer nur von anderer Bedeutung. Keiner Perspektive eröffnet sich eine andere Welt, aber immer die eine Welt als eine andere. Religion kann nicht an die Stelle von Politik treten, Naturwissenschaft nicht an die Stelle von Kunst. Zu jeder dieser unterschiedlichen ‚Lesarten‘ der Welt gehört eine *spezifische* Lesekompetenz“ (Dressel 2009, 22).¹⁸ Und diese Lesekompetenz im Sinne einer Fähigkeit, verschiedene Formen der Weltwahrnehmung und Weltkonstruktion unterscheiden und einnehmen zu können, kann, ja muss als eine Grundkomponente von Bildung erachtet werden. „Die moderne Welt verlangt von ihren Bewohnern, sich an unterschiedlichen sozialen und kulturellen Praxen zu beteiligen und die dabei jeweils gültigen Rationalitätsmuster zu beachten. Ein gebildeter Mensch agiert auf den Feldern von Politik, Ökonomie, Kultur, Wissenschaft und Religion so, dass er die dabei gültigen Handlungslogiken unterscheiden kann, ohne darüber seine Integrität zu verlieren. ... Gebildete religiöse Menschen können im Wissen um die physikalischen Erkenntnisse über die Entstehung der Erde in das Gotteslob des Psalmisten einstimmen: ‚Du hast die Erde auf Pfeiler gegründet; in alle Ewigkeit wird sie nicht wanken‘ (Ps 104,5). Denn sie haben gelernt, die naturwissenschaftli-

¹⁸ Der sich abzeichnende neue Konsens und v.a. die Betonung der Perspektivenvielfalt entspricht einerseits dem derzeitigen wissenschaftstheoretischen Paradigmenwechsel, andererseits ist aber auch darauf hinzuweisen, dass die bildungstheoretische Reflexion der Pluralität der Erkenntnis- und Rationalitätsformen noch expliziter erfolgen müsste. Relevant ist es in diesem Kontext v.a., die Ansätze von W. v. Humboldt und E. Cassirer bildungstheoretisch aufzunehmen, da damit spezifische Engführungen in Folge einzelner Positionen im Kontext von Aufklärung und Idealismus überwunden werden könnten (vgl. dazu u.a. Dressel 2009)

che Frage nach der Entstehung des Universums von der religiösen Frage nach dem Ursprung der Welt zu unterscheiden“ (ebd. 23f.).¹⁹

Da gerade der letzte Aspekt einer der Punkte ist, der fundamentalistische Gruppierungen dazu bewegt, schulische Einrichtungen abzulehnen, zeigt er wohl nochmals deutlich, dass und warum die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Bildung nicht nur als ein historisches Erbe angesehen werden kann, sondern als ein aktueller Auftrag zu sehen ist. Bildung ersetzt nicht Religion, Religion ersetzt nicht Bildung. Religion ist eine eigene Form der Weltwahrnehmung und Weltkonstruktion und als solche insofern konstitutiv für jeden Bildungsprozess als durch sie das gefördert werden kann, was als Grundkomponente von Bildung zu erachten ist: die Fähigkeit, verschiedene Formen der Weltwahrnehmung und Weltkonstruktion unterscheiden und einnehmen zu können. Und gerade als diese Fähigkeit ist wiederum auch Bildung für jede Religion von grundsätzlicher Relevanz und zwar in einer Form, die bereits im Kontext der Diskussionen um die Hellenisierung des Christentums als ein Kernelement der Begegnung von Glaube und Philosophie eruiert werden konnte: „Religion tritt im Modus der Bildung in ein reflexiv-vernünftiges Verhältnis zu sich selbst“ (ebd. 30). Dadurch wird wiederum die bereits genannte zweite Ebene, die Handlungsebene, relevant und damit auch die Frage der Glaubenshaltung und der ethischen Dimension.

Mit Religion ist keine „bessere“ Ethik verbunden, die der Vernunft von Nicht-Glaubenden unzugänglich ist, Religion ist auch nicht mit Ethik gleichzusetzen. Religion ersetzt nicht Ethik und damit auch kein ethisches Handeln. Und dies verweist wiederum auf die innere Verbindung von Religion und Bildung. Nicht blinder Gehorsam gegenüber einem Gesetzeskanon, blindes Verfolgen eines wie auch immer begründeten „deus vult“, Doppelmoral und Handlungsunfähigkeit entsprechen einer religiösen Haltung, sondern ein Handeln aus Reflexion und Einsicht und mit Verantwortung.

¹⁹ Am Rande ist dazu auch anzumerken, dass es auch eine Frage der Bildung ist, zwischen Religion und Pseudo-Religion unterscheiden zu können und Sinnsuche und Erlösungssehnsucht nicht auf andere Ansätze zu übertragen. Als ein Beispiel für die Übertragung religiöser Funktionen auf andere Gebiete nennt Knoblauch (1991, 28f.) z.B. Psychotherapien

Autorin

Prof. Dr. Dr. Elisabeth Zwick
Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung
Ludwig-Maximilians-Universität München
E-Mail: zwick@edu.uni-muenchen.de

Literatur:

- Aristoteles (1995). Nikomachische Ethik (= Philosophische Schriften Bd. 3). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Beierwaltes, Werner (2008). Griechische Metaphysik und christliche Theologie. In: Dirscherl, Erwin / Dohmen, Christoph (Hrsg.). Glaube und Vernunft. Spannungsreiche Grundlage europäischer Geistesgeschichte. Freiburg/Br.: Herder. S. 33-44
- Boman, Thorleif (⁴1965). Das hebräische Denken im Vergleich mit dem griechischen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Braml, Josef (2006). Das politische Erfolgskonzept der Christlichen Rechten in den USA: Vom fundamentalistischen Sektierertum zum politischen Pragmatismus. In: Mörschel, Tobias (Hrsg.). Macht Glaube Politik? Religion und Politik in Europa und Amerika. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S.165-189
- Brocker, Manfred (Hrsg.). (2005). God bless America. Politik und Religion in den USA. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Brugger, Walter (1984). Methode der Metaphysik und der Einzelwissenschaften. In: Ders. Kleine Schriften zur Philosophie und Theologie. München: Berchmans. S. 287-307
- Dressel, Bernhard (2009). Religion – Bildung – Rationalitäten. Die Lesbarkeit der Welt im Plural. In: Meyer-Blanck, Michael / Schmidt, Sebastian (Hrsg.). Religion, Rationalität und Bildung. Würzburg: Ergon. S. 19-30
- Eckert, Manfred (2008). Geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre religiösen Bezüge. In: Kranemann, Benedikt / Makrides, Vasilios / Schulte, Andrea (Hrsg.). Religion – Kultur – Bildung. Religiöse Kulturen im Spannungsfeld von Ideen und Prozessen der Bildung. Münster: Aschendorff. S. 121-133
- Ehrenpreis, Stefan / Lotz-Heumann, Ute (2002). Reformation und konfessionelles Zeitalter. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Ernst, Gerhard (2007). Einführung in die Erkenntnistheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Fiedrowicz, Michael (2004). Christen und Heiden. Quellentexte zu ihrer Auseinandersetzung in der Antike. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Fiedrowicz, Michael (2005). Apologie im frühen Christentum. Die Kontroverse um den christlichen Wahrheitsanspruch in den ersten Jahrhunderte. München: Schöningh

- Gadamer, Hans-Georg (2000). Der Anfang des Wissens. Stuttgart: Reclam
- Gemeinhardt, Peter (2007). Das lateinische Christentum und die antike pagane Bildung. Tübingen: Mohr Siebeck
- Gloy, Karen (2004). Wahrheitstheorien. Tübingen/Basel: Francke
- Gnilka, Christian (1984). Chrēsis. Die Methode der Kirchenväter im Umgang mit der antiken Kultur. Basel: Schwabe
- Graf, Friedrich Wilhelm (2004). Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Guyot, Peter / Klein, Rochard (Hrsg.). (2006). Das frühe Christentum bis zum Ende der Verfolgungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Harnack, Adolf von (1931). Lehrbuch der Dogmengeschichte I. Tübingen: Mohr
- Hasselhoff, Görg K. (2009). Lernen, aber was? – Bildung und Vernunft im Judentum. In: Meyer-Blanck, Michael / Schmidt, Sebastian (Hrsg.). Religion, Rationalität und Bildung. Würzburg: Ergon. S. 125-146
- Hochgeschwender, Michael (2007). Amerikanische Religion. Evangelikalismus, Pfingstertum und Fundamentalismus. Frankfurt/M.: Insel
- Jaeger, Werner (1976). Paideia Christi. In: Johann, Horst-Theodor (Hrsg.). Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 487-502
- James, William (1989). Der Wahrheitsbegriff des Pragmatismus. In: Skirbekk, Gunnar (Hrsg.). Wahrheitstheorien. Eine Auswahl aus den Diskussionen über Wahrheit im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 35-58
- Kasper, Walter Kardinal (2007). Glaube und Vernunft. Zur protestantischen Diskussion um die Regensburger Vorlesung von Papst Benedikt XVI. In: Wenzel, Knut (Hrsg.). Die Religionen und die Vernunft. Zur Debatte um die Regensburger Vorlesung des Papstes. Freiburg/Br.: Herder. S. 71-84
- Knoblauch, Hubert (1991). Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse. In: Luckmann, Thomas. Die unsichtbare Religion. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 7-41
- Koselleck, Reinhart (1989). Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Koslowski, Peter / Hauk, Anna Maria (Hrsg.). (2007). Die Vernunft des Glaubens und der Glaube der Vernunft. Die Enzyklika *Fides et Ratio* in der Debatte zwischen Philosophie und Theologie. München: Fink
- Ladenthin, Volker (2008). Bildung und Religion – Ein Beitrag zur Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Vernunft. In: Hasselhoff, Görg K. / Meyer-Blanck, Michael (Hrsg.). Religion und Rationalität. Würzburg: Ergon. S. 267-283
- Marschies, Christoph (2009). „Hellenisierung des Christentums“? – die ersten Konzilien. In: Graf, Friedrich Wilhelm / Wiegandt, Klaus (Hrsg.). Die Anfänge des Christentums. Frankfurt/M.: Fischer. S. 397-436
- Matter, Christine (2007). New World Horizon. Religion, Moderne und amerikanische Individualität. Bielfeld: transcript
- Meyer, Thomas (2006). Die Ironie Gottes. Die politische Kultur der Moderne zwischen Resakralisierung und Religiötainment. In: Mörschel, Tobias (Hrsg.). Macht

- Glaube Politik? Religion und Politik in Europa und Amerika. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 61-83
- Pilvousek, Josef (2008). Bildung als Weg zu grenzüberschreitender Kommunikation. Kirchen und Klöster als Orte interdisziplinärer Bildung im Mittelalter. In: Krane-mann, Benedikt / Makrides, Vasilios / Schulte, Andrea (Hrsg.). Religion – Kultur – Bildung. Religiöse Kulturen im Spannungsfeld von Ideen und Prozessen der Bildung. Münster: Aschendorff. S. 29-44
- Pollack, Detlef (2006). Religion und Moderne: Religionssoziologische Erklärungsmodel-le. In: Mörschel, Tobias (Hrsg.). Macht Glaube Politik? Religion und Politik in Europa und Amerika. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 17-48
- Prätorius, Rainer (2006). Religiöse Politik und politisierte Religion in den USA: Was ist neu daran? In: Mörschel, Tobias (Hrsg.). Macht Glaube Politik? Religion und Politik in Europa und Amerika. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 147-164
- Prostmeier, Ferdinand (Hrsg.). (2007). Frühchristentum und Kultur. Freiburg/Br.: Herder
- Ratzinger, Josef / Benedetto XVI. (2009). *Servitori della Verità. Riflessioni sull'educazio-ne*. Ed. Luciano Monari. Brescia: La Scuola
- Schlette, Heinz Robert (1966). Zum Verhältnis von Philosophie und Theologie. In: Neu-häusler, Engelbert / Gössmann, Elisabeth (Hrsg.). Was ist Theologie? Mün-chen: Max Hueber. S. 9-24
- Schluchter, Wolfgang (Hrsg.). (1981). Max Webers Studie über das antike Judentum. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schluchter, Wolfgang (Hrsg.). (1988). Max Webers Sicht des okzidentalen Christentums. Interpretation und Kritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Speer, Andreas (2008). Benedikts XVI. Unbehagen am Mittelalter – oder: Warum es kei-ne Hellenismus-Renaissance geben kann. In: Dirscherl, Erwin / Dohmen, Chris-toph (Hrsg.). Glaube und Vernunft. Spannungsreiche Grundlage europäischer Geistesgeschichte. Freiburg/Br.: Herder. S. 63-85
- Stockmeier, Peter (1983). Glaube und Paideia. Zur Begegnung von Christentum und An-tike. In: Ders. Glaube und Kultur. Studien zur Begegnung von Christentum und Antike. Düsseldorf: Patmos. S. 120-137
- Stogiannidis, Athanassios (2009). Der Nous oder das Denken des Denkens – Eine un-sichtbare Seite der Rationalität. Die Bildungsverantwortung der Orthodoxen Kirche angesichts der existentiellen Einheit des Menschen. In: Meyer-Blanck, Michael / Schmidt, Sebastian (Hrsg.). Religion, Rationalität und Bildung. Würzburg: Ergon. S. 73-84
- Tertullianus, Quintus Septimius Florens (2002). *De praescriptione haereticorum*. Turn-hout: Brepols
- Tertullianus, Quintus Septimius Florens (1975). *De carne Christi*. Ed. Jean-Pierre Mahé. Paris: Cerf
- Thomas von Aquin (1978). *Summa theologiae. Prima pars*. Madrid: Mateo
- Vegge, Tor (2006). Paulus und das antike Schulwesen. Schule und Bildung des Paulus. Berlin: De Gruyter

- Volp, Ulrich (2008). „Sie wollen den Strahl der Erkenntnis vor den Weisen verbergen“. Antike Kritik an der Irrationalität des Christentums. In: Hasselhoff, Görg K. / Meyer-Blanck, Michael (Hrsg.). Religion und Rationalität. Würzburg: Ergon. S. 147-168
- Weber, Max (1991). Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen: Konfuzianismus und Taoismus. Tübingen: Mohr
- Weber, Max (1998). Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen: Hinduismus und Buddhismus. Tübingen: Mohr
- Weber, Max (2005). Die protestantische Religion und der Geist des Kapitalismus. Erftstadt: area
- Wenzel, Knut (2007). Vernünftiger Glaube. Bemerkungen zur Regensburger Vorlesung Papst Benedikts XVI. In: Ders. (Hrsg.). Die Religionen und die Vernunft. Die Debatte um die Regensburger Vorlesung des Papstes. Freiburg/Br. : Herder. S. 99-118
- Werbick, Jürgen (2008). Griechischer Geist und biblischer Glaube: Antike, Christentum und Europa. In: Dirscherl, Erwin / Dohmen, Christoph (Hrsg.). Glaube und Vernunft. Spannungsreiche Grundlage europäischer Geistesgeschichte. Freiburg/Br.: Herder. S. 86-106
- Zöllner, Detlef (2008). Zusammenhang und Differenz von Meinung, Gefühl und Wissen. In: Kranemann, Benedikt / Makrides, Vasilios / Schulte, Andrea (Hrsg.). Religion – Kultur – Bildung. Religiöse Kulturen im Spannungsfeld von Ideen und Prozessen der Bildung. Münster: Aschendorff. S. 135-152

Online zugänglich unter:

Elisabeth Zwick (2010). Religion und Bildung: Erbe als Auftrag. Grundlagen und Implikationen aus pädagogischer Sicht. In: bildungsforschung, Jahrgang 7, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>